

Hacia la búsqueda de un aprendizaje mejor: aprendizaje y participación.

María Sara Canevari

Andrea Zilbersztain

Argentina

Recibido Julio 2019

Aceptado Septiembre 2019

Resumen

Con la vuelta a la democracia, se inició en Argentina un lento proceso de reconstrucción democrática y de la participación ciudadana. Este fue el marco desde el cual comenzaron a retomarse perspectivas pedagógico-políticas que habían sido silenciadas durante el golpe cívico militar del '76, tendientes a fortalecer la formación del ciudadano y la participación democrática de la sociedad civil.

La educación de adultos durante esta etapa elaboró propuestas y generó acciones orientadas a contribuir con la democratización de la sociedad. El debate sobre algunas categorías como la educación permanente, la cultura, la participación o el aprendizaje, movilizaron el replanteo y la revisión de las metodologías de enseñanza y de los contenidos de aprendizaje, en un intento por romper con la lógica enciclopedista, y en respuesta a los avances científico- tecnológicos de la época. Hubo experiencias gestadas en este sentido como los Consejos de Escuela en la Provincia de Buenos Aires, el proyecto CEBAS, el plan de estudio 377/90, que no lograron sus objetivos, entre otras causas, por la crisis económica, política y social que se venía transitando. El desgaste del gobierno nacional y la entrega del poder antes de culminar el mandato, congelaron toda posibilidad de cambio.

Palabras claves: Democracia – Participación - Educación de Adultos - Perspectiva Pedagógica - Lineamientos Curriculares.

To the search for a better learning: learning and participation.

Abstract

With the return to democracy, a slow process of reconstruction of democracy and citizen participation began in Argentina. This was the framework from which political pedagogical perspectives that had been silenced during the civilian coup of '76 began to be resumed, tending to strengthen the formation of the citizen and the democratic participation of civil society.

Adult education during this stage developed proposals and generated actions aimed at contributing to the democratization of society. The debate on some categories such as permanent education, culture, participation or learning, mobilized the rethinking and revision of teaching methodologies and learning contents, in an attempt to break with the encyclopedic logic, and in response to the scientific-technological advances of the time.

There were experiences gestated such as the School Councils in the Province of Buenos Aires, the CEBAS project, the study plan 377/90, which did not achieve their objectives, among other causes, due to the economic, political and social crisis that the country had been undergoing. The decay of the national government and the handing over of power before the end of the mandate froze any possibility of change.

Key words: Democracy – Participation - Adult Education - Pedagogical Perspective - Curricular Guidelines.

Introducción

Este artículo tiene como objetivo presentar las principales perspectivas pedagógicas y curriculares para la educación media de adultos durante los '80, y los proyectos educativos que tuvieron lugar en ese período.

El período comprende desde diciembre de 1983, fecha en la que asumió la presidencia el Dr. Raúl Alfonsín, hasta diciembre de 1993, cuando se hizo efectiva

la transferencia de los servicios educativos a las provincias y Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en cumplimiento de la ley N° 24.049 promulgada en 1992. Tomamos esta fecha porque la Ley Federal de Educación y la de transferencia tuvieron un fuerte impacto en el sistema educativo.

Los ochenta, contexto sociohistórico y político

Tras la derrota de la guerra con Gran Bretaña por las islas Malvinas (mayo-junio 1982), y acorralados por las deudas y las violaciones a los derechos humanos, los militares que condujeron el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983) iniciaron su retirada y convocan a elecciones, con la presidencia del Gral. Reynaldo Bignone.

El 30 de octubre de 1983 las elecciones se polarizan entre la Unión Cívica Radical, con Raúl Alfonsín, que resultó ganador con 51,7 % de los votos, y el justicialista Italo Luder, con 40,1%. La sorpresa de la derrota no había sido prevista por el justicialismo.

El gobierno social demócrata de Alfonsín, se inició el 10 de diciembre de 1983. Con una fuerte impronta en la consolidación de la democracia y la participación, los problemas centrales de su mandato giraron en torno al logro de derechos para todos los ciudadanos. Interesa recordar que a pocos días de asumir como presidente, Raúl Alfonsín firmó los decretos N° 157, que propone enjuiciar a los dirigentes del ERP (Ejército Revolucionario del Pueblo) y de Montoneros, y el N° 158, que decreta procesar a las 3 juntas militares del Proceso de Reorganización Nacional. Asimismo anuló la auto amnistía que el gobierno militar había sancionado antes de dejar el poder (Ley N° 22.924). Para esto el Congreso Nacional aprobó la Ley N° 23.040. También creó la Comisión Nacional de Desaparición de Personas (CONADEP) integrada por personalidades de reconocida trayectoria. En 1985 esta comisión entregó al Dr. Alfonsín el documento titulado “NUNCA MÁS”, que describe los horrores del denominado “Proceso de reconstrucción nacional (1976- 1983)”.

Los jefes de las Juntas militares fueron condenados a fines de 1985, pero las fuertes presiones de los militares lograron la denominada “Ley de punto final” en

1986. Esta definía un plazo de 60 días para iniciar los juicios. Sin embargo no fue suficiente, y en Semana Santa de 1987 un levantamiento de oficiales jóvenes, los “cara pintadas” se sublevó, apoyado por el conjunto de fuerzas militares que se negaron a reprimirlos. Si bien el gobierno contaba con el consenso general de la sociedad civil, no tenía el apoyo de las fuerzas armadas, que buscaban amnistía para borrar la historia reciente. Esto lo obligó a una nueva negociación, cuyo resultado fue la “Ley de obediencia debida” (1987).

En otro orden de cosas, Alfonsín puso en acción un Programa Alimentario Nacional, para paliar las dificultades de los que menos tenían; logró la firma del Tratado de paz con Chile, y mejoró relaciones con Brasil de cara al Mercosur. Impulsó la “patria potestad compartida” aprobada por Ley N° 23.234/85, reconociendo los derechos de la mujer; se aprobó el divorcio por Ley N° 23.515/87.

Valoramos también la convocatoria al Congreso Pedagógico, Ley N° 23.114/84, con la intención de fortalecer la democracia y la participación.

Alfonsín asumió el gobierno con una difícil situación económica, sobre todo por la deuda externa, que en 1984 llegaba a USD 47.821¹ y continuó subiendo. Las presiones del FMI para aplicar políticas de austeridad, y la caída de los salarios en un tercio:

“Sin que los menores costos, que deben haber producido mayores beneficios a los empresarios y a los intermediarios financieros, se hayan volcado a la inversión(...) la competencia no se dirigió a aumentar los beneficios sobre la base de mayor productividad, menores costos y ampliación de mercados- como lo prescribiría la doctrina del capitalismo industrial- sino a incrementar las ganancias lo más rápido posible, de preferencia por la especulación financiera....” A

1 Según datos de la CEPAL- Oficina de Buenos Aires, estadísticas económicas de corto plazo en Argentina: sector externo y condiciones económicas internacionales, Buenos Aires, 1986, vol. 1, pág. 379. Ver en Calcagno, E (1989) “La crisis económica argentina y el financiamiento de la educación”. En “Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y perspectivas”. Editorial Sudamericana. Instituto de estudios y acción social. Buenos Aires.

esto se sumó “*el deterioro del precio de las exportaciones.....en el marco de una pobreza social*” (Calcagno, 1989; 143).

Fue una crisis estructural, difícil de superar. El plan Austral y el plan Primavera no lograron contener la inflación. La crisis económica golpeó fuerte al gobierno radical. La distancia estructural entre los recursos con los que contaba el Estado y las funciones que debía desarrollar, incluido el abultado pago heredado de la deuda externa, produjo en 1987 un desequilibrio que desembarcó en una hiperinflación. Hubo tensiones con las fuerzas armadas, que aún mantenían poder; con la Iglesia Católica, por la autorización del divorcio y otros intentos; con la fuerza productiva, dada la asfixiante deuda externa; y fuertes demandas populares, muchas de ellas lideradas por el peronismo. En este contexto la preocupación por avanzar en la consolidación de la democracia por un lado, la crisis por la deuda externa y la hiperinflación por el otro, obligó a adelantar unos meses las elecciones de 1989.

En educación, hubo apertura a la participación, se convocó a un Congreso Pedagógico (1984- 1988), se puso en funcionamiento un Plan Nacional de Alfabetización, se impulsaron los centros de estudiantes, se abrieron algunas nuevas escuelas secundarias y CENS (Centro Educativo de Nivel Secundario). Desde la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) se convocó a debates vinculados al proceso de aprendizaje, que ocuparon largas deliberaciones para encontrar el mejor camino en contenidos y en metodologías. Se discutieron y redactaron nuevos contenidos para algunas disciplinas, la Asociación de Educadores de Adultos (ADEDA, 1983) organizó un encuentro en Córdoba, en 1986, para acordar conclusiones para la asamblea final del Congreso Pedagógico, prevista para comienzos de 1988.

Ejes pedagógicos en educación

En lo que respecta a la educación de adultos, durante los '80 el debate giró sobre algunas de las categorías que describimos a continuación, problemáticas que en muchos casos se tradujeron en acciones concretas.

La continuidad del concepto de “educación permanente”, que ya tenía vigencia en 1970, mantuvo su presencia desde el Primer Congreso de Educación de

Adultos convocado por la UNESCO, realizado en Elsinor, Dinamarca en 1949. Este concepto se apoya en la dinámica de las transformaciones científicas y su impacto tecnológico. Desde comienzos del siglo XX los descubrimientos científicos y técnicos puestos en circulación superaron ampliamente la capacidad humana para dominarlos. La figura del hombre “sabio” de los siglos anteriores se diluye ante la imposibilidad de retener el enorme caudal de conocimientos que circula en la sociedad. Esta realidad obligó a replantear los criterios pedagógicos en general, poniendo en cuestión qué, cómo y para qué enseñar. A partir de la obsolescencia del conocimiento surge la necesidad de plantear una “educación permanente” que nos mantenga actualizados. Este concepto se fue arraigando en la educación de adultos, en la creencia de que permitiría superar la propuesta educativa “compensatoria” de la etapa anterior y posibilitaría la inserción de los adultos en todos los ámbitos de la vida social.

Con esta lógica, la 4^o Conferencia Internacional de Educación de Adultos (París, 1985) recomienda que se tomen las medidas necesarias para que la educación de adultos, en el marco de la educación permanente, forme parte del sistema educativo, convirtiéndose en un factor de perfeccionamiento y democratización que iguale las oportunidades de educación para todos y favorezca la participación activa de los sujetos en la vida económica, social y cultural. Ya no se trata de asistir a una escuela que nos enseña hechos e informaciones, se trata de dominar el idioma, desarrollar la capacidad de concentración y de observación, saber dónde y cómo relevar información, vincularse con “los otros” y tener una mirada crítica. Esto se puede aprender en distintos ámbitos de la vida. El trabajo, la familia, la militancia social, el club, el cine, la TV, últimamente Internet y otras, son fuentes no escolarizadas que nos brindan conocimiento.

La educación permanente, lejos de limitarse al período escolar, abarca todas las dimensiones de la vida de los sujetos. Una sólida formación permanente permitiría la adaptación a los cambios en el marco de procesos de transformación cultural constantes. Los conocimientos adquiridos a lo largo de la vida del adulto contribuirán al desarrollo integral del hombre.

Sin embargo, esta propuesta no resultó tan viable en la práctica. Las diferencias de origen marcan y definen trayectorias, como plantea Sirvent (Sirvent, Llosa, et. alt, 2000) “quien más educación tiene más educación demanda”. Sólo en

igualdad de oportunidades podría lograrse un proceso justo de “educación permanente”. En el mismo sentido Bruner (1997), señala que la formación permanente depende del contexto y de la cultura con la que la persona interactúa. Esto plantea un debate ético y político acerca de las condiciones necesarias para acceder al conocimiento en igualdad de oportunidades.

La historia de la educación de adultos, planteada desde la perspectiva de la educación permanente, muestra en los hechos que los supuestos de la educación permanente para la inserción de los adultos a una sociedad en transformación sólo fueron posibles para unos pocos.

Educación formal, no formal e informal (o permanente)

Si la formación del adulto se propone desarrollar la capacidad de conocer, interpretar y transformar el mundo que lo rodea, es necesario entender que no sólo es suficiente la educación formal. Las experiencias y vivencias de los adultos a lo largo de su vida constituyen un elemento primordial en la formación de los sujetos, en tanto son el punto de partida para un proceso formal de aprendizaje. Se hace necesario *“fortalecer los enlaces y conexiones entre la educación no formal y formal y desarrollar la educación en todas sus formas y niveles, con objeto de responder mejor a las necesidades cambiantes tanto de la formación para el empleo como el desarrollo de la personalidad humana”*².

Desde esta perspectiva, se definen y diferencian los conceptos de “Educación formal”, “educación no formal” y “educación informal”. La educación formal refiere al proceso sistemáticamente institucionalizado. Se trata del propio sistema educativo, *“cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos de la Universidad”*³.

La educación no formal abarca toda actividad educativa organizada que se

2 4º Conferencia Internacional sobre educación de adultos. París 19-29 de marzo de 1985. Informe final. Unesco. p.47

3 Extraído del Documento de ADEDA (Asociación de Docentes de Educación de Adultos) Reseña del Segundo encuentro regional. Octubre- noviembre 1986.

realiza fuera del marco institucional. La alfabetización de adultos, la formación acelerada que se imparte por fuera de la enseñanza oficial y otras. Tanto la educación formal como la no formal han sido estructuradas para el mejoramiento del proceso de aprendizaje, diferenciándose por los agentes que las conducen, por los objetivos que persiguen y por los grupos a los cuales están destinadas.

La educación informal es un proceso que dura toda la vida en el que los sujetos van adquiriendo nuevos conocimientos, habilidades y actitudes en las experiencias cotidianas y en su relación con el medio. Por tal motivo es interesante incluir esas experiencias de aprendizaje dentro de la educación formal, si esta etapa apunta a formar un hombre con capacidad de conocer, interpretar y transformar. *“El reto consiste en cómo lograr que la educación informal de un pueblo sea el punto de partida para enriquecer los contenidos y estilos de trabajo de las otras formas de educación”* (Picón Ezpinoza, CREFAL, 1980; 12).

El aporte de las instancias aprendidas en procesos de educación no formal e informal son tan válidos e importantes como todo aquello que se aprende en las actividades sistemáticamente organizadas.

“La educación informal y no formal, aunque carentes de organización, estructura y formas sistemáticas de evaluación, representa la mayor parte del aprendizaje en la vida de una persona. Nuestras experiencias cotidianas deben ser parte indispensable del proceso formal de aprendizaje.”

“Para lograr una educación integral también se hace necesario repensar la estructura curricular. En este sentido queremos relacionar las distintas materias en un proyecto interdisciplinario para comprender la compleja trama de relaciones que encontramos diariamente. La problemática de cada una de las asignaturas no son más que aspectos parciales de un problema global”⁴

4 Conclusiones del panel integrado por estudiantes y docentes el 12 de octubre de 1985, en el marco de un encuentro organizado por los CENS 100, 119 y 159, en zona norte de la Pcia. de Buenos Aires.

“Las clases sociales no se diferencian sólo por su participación en la producción- tema clásico en el análisis marxista- sino también por su diferenciación en el consumo, por el modo en que participan en los distintos campos de la vida social. La manera de apropiarse de los bienes educacionales, artísticos, científicos, de la moda, el papel que juega lo simbólico en esta apropiación, contribuyen a configurar las diferencias entre las clases. (...). Y estas distinciones simbólicas tienen por fin eufemizar y legitimar la desigualdad económica. (...). esas acciones ideológicas, esas determinaciones sociales se insertan, más que en la conciencia, entendida intelectualmente como conjunto de ideas, en sistemas de hábitos, constituidos en su mayoría desde la infancia” (García Canclini, 1995; pp37-40).

Desde un lenguaje más narrativo Rodolfo Kusch (1966) escribe:

“La vereda de nuestra casa, la calle las casas de los vecinos, el paso a nivel cercano, la avenida a dos cuadras, también son trozos de intimidad. Vivimos siempre metidos en un paisaje, aunque no lo queramos. Y el paisaje, ya sea el cotidiano o el del país no es algo que se da afuera y lo ven los turistas, sino que es el símbolo más profundo en el cual hacemos pie, como si fuera una especie de escritura con la cual cada habitante escribe en grande su pequeña vida” (op cit.: 152).

La escuela debería ser parte de este proceso. Pero durante muchos años se ha ido construyendo una barrera que la ha aislado. De un lado de la barrera está la escuela con sus “verdades universales” y su “cultura”, del otro lado el barrio, con sus necesidades y sus intereses.

En el proyecto DINEA 1973-75 se trabajó, desde los centros educativos y junto a la comunidad, en el relevamiento de la cultura más próxima, buscando establecer una dialéctica entre aprendizaje y cultura. En los '80, en cambio, la cultura estuvo centrada en la democracia, la participación y la educación.

A fines de los '80 y comienzos de los '90, la Dirección de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires emprendió un proyecto denominado "*Des-cubriendo nuestra identidad cultural*" dirigido al rescate de la cultura: "*Con este plan intentamos promover el reconocimiento de la identidad cultural a través del protagonismo de los miembros de la comunidad educativa, redefinir el conocimiento como un bien social que se construye históricamente a partir de los saberes populares*" (p 3)⁵.

La participación

El tema de la participación está muy presente en la educación de adultos, a partir de los años 60. Freire, entre otros, en diversos escritos señala la importancia de escuchar a los educandos y recorrer un camino crítico partiendo de lo que ellos traen. Etimológicamente "*participación*" se define como "*tomar parte de...*". La democracia está asociada a la participación. El Congreso Pedagógico Nacional, los Consejos de Escuela en la Provincia de Buenos Aires, o el impulso a los Centros de Estudiantes, promoviendo presencia en los procesos educativos, fueron algunos intentos.

El Congreso Pedagógico se inició con un llamado a la participación, convocando a todo el pueblo. Emilio Tenti (1989) sostiene que "*La participación se convirtió en una consigna básica. Nadie discutió su necesidad y virtudes específicas. La participación de los sujetos individuales y colectivos en los asuntos públicos es un rasgo básico del concepto moderno de democracia*" (op cit.: 206).

En el interior de los CENS la discusión sobre la participación cobró relevancia:

"El tema de la participación es complejo. El logro de una participación creciente entre los distintos miembros de la comunidad educativa es una preocupación constante de profesores delegados y docentes. Nuestra sociedad en su conjunto está buscando formas para mejorar cualitativamente la participación. Desde los CENS buscamos profundizar los espacios de diálogo, mostramos interés

5 Proyecto: Descubriendo nuestra identidad cultural. DGE:3. 1988.

por las necesidades del conjunto y por la participación en la toma de decisiones. A esto contribuyen los Centros de Estudiantes, fundamentales en la organización institucional, y por ello es prioritario lograr su reconocimiento”⁶.

Participar, “ser parte de”, requiere disponer de acceso a la información, a espacios de intercambio y poseer un capital simbólico y cultural que posibilite la constitución de reales instancias participativas. Hacer posible la participación en los CENS supone democratizar la institución, que directivos y docentes reconozcan a los estudiantes como sujetos sociales, con derecho a acceder a la información, a ser consultados y a tomar decisiones más allá de lo instituido por el sistema formal.

La participación en educación de adultos es un aprendizaje social y político. Las experiencias de participación adquiridas a través de prácticas en algunas instituciones han incorporado un aprendizaje tal en los estudiantes que les es posible transferirlo a espacios nuevos”. *“Esto que aprendimos acá lo llevamos a otros lugares como ser el trabajo o donde vayamos a estudiar, como un valor político”*(Entrevista a estudiante de CENC N° 159, 1984).

“No es posible formar personalidades autónomas si el individuo está sometido a una coacción intelectual tal que debe limitarse a aprender por encargo sin descubrir por sí mismo la verdad”⁷ (Piaget, 1974).

En esta etapa, con la influencia de Paulo Freire y otros, comienza a instalarse en la educación de adultos una concepción del aprendizaje en donde la teoría se elabora a partir de la práctica y vuelve, una vez elaborada, a la realidad para transformarla. Los tiempos y ritmos propios del adulto suelen diferenciarse del adolescente, porque en la práctica el adulto ya ha realizado una apropiación conceptual de la realidad.

6 Extraído de un audio del Encuentro de Educación de Adultos de zona norte. Octubre de 1985.

7 Tomado de la convocatoria al primer encuentro regional de centros educativos de nivel secundario (CENS 100, 119, 159,) julio 1984.

“Tanto la experiencia de vida como el rol de trabajador del educando adulto tienen de características peculiares el proceso de enseñanza – aprendizaje. El educando ha realizado una determinada construcción de conocimientos, producto de sus interrelaciones laborales y sociales. La cultura con la que el educando ingresa a un establecimiento educativo debe ser un eje del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Schon, 1983; 134).

Difícilmente un adulto pueda incorporar nuevos conocimientos si no se parte de sus representaciones internas, es decir, de aquello que le es conocido y significativo. Si utilizamos categorías que les son desconocidas, es compleja la comprensión del tema.

Pero no alcanza con las categorías, sino también necesitamos los “intereses”. Los docentes tienen la tendencia a enseñar lo que manda el programa, o lo que les atrae. Sin embargo los saberes tienen significación para los estudiantes en tanto sean inscriptos en el marco referencial desde el cual el sujeto analiza e interpreta la “realidad”.

El quiebre de la armonía de las representaciones de la vida cotidiana favorece que se inicie un proceso hacia la configuración de una mirada crítica. Puede producirse por situaciones de tensión externa (conflictos barriales, laborales, familiares) o tensiones internas del sujeto.

La otra complejidad es “el objeto de conocimiento”. Difícilmente se pueda llegar a conocer “la realidad”, porque ese objeto, siempre leído por un sujeto; está atravesado por diversas variables, tales como: el contexto social y político; los intereses que están en juego; la interpretación de las editoriales; la empatía con el docente; las preocupaciones de los sujetos y tantas otras situaciones.

Chevalard (1991) introduce una complejidad epistemológica:

“El docente en su clase, el que elabora los programas, el que hace los manuales, cada uno en su ámbito instituyen una norma didáctica que tiende a construir un objeto de enseñanza como distinto del

objeto al que da lugar. De este modo, ejercen su normatividad sin asumir la responsabilidad epistemológica de este poder creador de normas” (op cit.: 49).

Qué, cómo y para qué enseñar son desafíos complejos en educación de adultos, donde se ponen en juego las representaciones, los intereses y las problemáticas, en una disociación entre las demandas de los estudiantes y de la sociedad, y las enseñanzas tradicionales de la escuela media.

El conocimiento puede lograrse, siguiendo a Freire (1970), como una “situación gnoseológica”, en la cual se problematiza el contenido abordado en una comunicación dialogada entre educador y educando. Se trata de educación liberadora tendiente a promover que los actores del proceso educativo se constituyan en sujetos de su pensar, discutan su propia visión del mundo, en una acción dialógica, colaborativa, de unión y de organización. Aprender implica movimiento, operación sobre la realidad y un proceso de intercambio en el que se conjuga la reflexión y la acción transformadora.

Salonia (1980) sostiene que el conocimiento se produce y cambia con mayor velocidad y volumen que en épocas pasadas, tornando obsoletos en muchos casos los saberes que los docentes imparten en la escuela. Por ello es vital que la tarea de enseñanza no se limite únicamente a la transmisión de conocimientos, sino a “guiar” y ayudar al individuo a que “*descubra lo esencial de las diversas disciplinas y aprehenda los principios y métodos que lo habiliten para ampliar por su cuenta los conocimientos, al ritmo de los nuevos aportes científicos. La educación se convierte así en un proceso de “aprender para aprender”*” (p 13).

Entre diversas perspectivas teóricas que en esta etapa comienzan a atravesar las discusiones en torno a cómo enseñar, la corriente de la Didáctica Crítica⁸,

⁸ La corriente de la Didáctica Crítica surge en los 60 y 70 como planteamiento que problematiza la didáctica tradicional, de la mano del desarrollo de la pedagogía crítico-social. Lo hace desde la filosofía sociológica de J. Habermas (1929) y los trabajos de autores como M. Apple, T. Popkewitz, Mc Laren, M. Young, S. Kewmis, A. Díaz Barriga, J. Gimeno Sacristán y S. Barco en Argentina. Esta perspectiva define a la didáctica como un proceso de acciones comunicativas emanadas por la teoría crítica, con el fin de analizar la práctica docente, descubrir el contexto y las teorías que la atraviesan, buscando como fin la emancipación del individuo y la sociedad.

es la que impregna los debates pedagógicos. Sus postulados plantean el lugar del profesor como un “mediador cultural” (Apple, 1985) que facilita la re significación del saber valioso para la transformación de la sociedad. En este sentido cobra relevancia la reflexión sobre la práctica y la recuperación de experiencias (Stenhouse, 1984).

Para esta corriente los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela “*se producen fuera de contexto, sin referentes concretos y al margen del escenario donde tienen lugar los fenómenos de que se trata en el aula*” (Pérez Gómez, 1992; 68). Es así que la pregunta parte de pensar ¿cómo pasar de un aprendizaje descontextualizado y fragmentado, tal como el que propone hoy la escuela, a otro que sea relevante y que se apoye y cuestione las preocupaciones que el estudiante ha ido creando a lo largo de su vida previa y paralela a la escuela? Bruner (1988) y Edwards y Mercer (1988), apoyándose en los planteamientos vigotskyanos, comienzan a desarrollar un planteo en el cual la enseñanza se daría al generar en el aula un proceso de creación de ámbitos de significados compartidos, abiertos a negociación y a construcción de perspectivas intersubjetivas. Generar ambientes de aprendizaje en los cuales el estudiante aprenda en la medida que reinterprete los significados culturales y no sólo adquiriendo la cultura elaborada en las disciplinas académicas.

Uno de los problemas con los que se enfrenta la Didáctica Crítica es el relacionado con los contenidos y el conocimiento. Pansa Gonzales y otros (1987) sostienen que el conocimiento es un tema complejo para la didáctica crítica, ya que ningún acontecimiento se presenta aisladamente. Para su comprensión se requiere rastrear las relaciones e interacciones donde se manifiestan, ya que no es posible pensarlo como un fragmento independiente y estático. Y en ese sentido serían necesario abordajes más interdisciplinarios, para evitar caer en la “híper especialización” (D’ Hainaut, 1980).

Contra el enciclopedismo “*No perseguimos una acumulación de conocimientos que se van depositando en la mente del educando, sino una reflexión crítica en torno a la realidad para comprendernos, comprenderla y transformarla*”⁹.

9 Tomado de la convocatoria al primer encuentro regional de centros educativos de nivel secundario (CENS 100, 119, 159,) julio 1984

En esta etapa y bajo los supuestos antes mencionados se ponen a prueba algunas experiencias como la interdisciplinariedad que intentan abordar problemáticas desde distintas disciplinas, a partir de un eje problema definido por los estudiantes, considerando que el abordaje del objeto de conocimiento y su problematización difícilmente podrá resolverse desde una única perspectiva.

Propuestas metodológicas

La interdisciplina

En esta etapa hay una fuerte crítica a la formación basada en el conductismo y el enciclopedismo. Se trata de “*promover la unidad en la diversidad, la coherencia y la comprensión del mundo en que vivimos*”¹⁰, introduciendo nuevos procedimientos que permitan llegar a un conocimiento más acabado de la realidad. El planteamiento interdisciplinario se propone para romper con la yuxtaposición de asignaturas y contenidos que generan una parcialización del saber.

“Nuestra escuela aleja al hombre de la realidad si lo enfrenta a un estudio analítico y compartimentado de cada una de las disciplinas, donde la realidad y la transferencia de los conceptos aprendidos pasan a convertirse en un lenguaje teórico y abstracto sólo válido y útil en el aula. Este cambio en materia curricular hace necesario replantear tanto la organización institucional de cada CENS como el perfil del docente necesario para implementarlo”¹¹.

Diversos documentos de esta época¹² señalan la importancia del trabajo interdisciplinario en el trabajo con adultos, en el intento de pensar nuevas formas

10 Programa modular de perfeccionamiento y actualización para educadores de adultos. Córdoba. 1984.

11 Conclusiones del panel integrado por estudiantes y docentes en octubre de 1985 en el marco de un encuentro organizado por los CENS 100, 119, 159 en zona norte de a Pcia. de Buenos Aires.

12 La propuesta metodológica de interdisciplinariedad para el abordaje de los contenidos aparece expresada en distintos documentos de la época: en los documentos de los encuentros regionales y nacionales de educadores de adultos organizados por ADEDA, en el Programa modular de perfección y actualización para educadores de adultos, Diseño Curricular de Santa Fe para la enseñanza media (1986), jornadas de análisis de los contenidos programáticos de historia y geografía en Córdoba (1987), boletín N° 1 DINEA (1981)

de abordar el conocimiento. Estos planteos cobran fuerza y debate al interior de los CENS, discutiendo, docentes y estudiantes, la necesidad de superar la compartimentación del saber.

En esta etapa el plan de estudio la DINEA propone un trabajo por áreas, en sintonía con los debates teóricos que se venían dando. Pero en la puesta en práctica no logró los objetivos que perseguía.

“El diseño curricular que armamos fue pensado por áreas pero en concreto no fue posible llevarlo a cabo así. Los profesores no estaban preparados para el trabajo por áreas y se armó un revuelo por eso entre los docentes. Les costaba por ejemplo promediar por área, eso era un lío para ellos. El paradigma de la interdisciplina estaba presente en el diseño del '83 pero en la práctica fue imposible implementarlo. Los docentes no tenían las herramientas para hacerlo”¹³.

Aula taller: una metodología de aprendizaje participativo

La metodología de Aula taller comienza a ser debatida como una opción posible de estrategia de aprendizaje áulico para los adultos, como un modo de promover en los estudiantes mayor participación social¹⁴.

Esta metodología puede enmarcarse dentro de la perspectiva del “*currículum como proyecto a experimentar en la práctica*” (Stenhouse, 1984: 11) en donde el currículum se define a partir de lo que sucede en las aulas, entre profesores y estudiantes, en tanto la práctica y la acción guían el aprendizaje. Permite organizar las actividades académicas y estructura la participación de los estudiantes favoreciendo el “aprender haciendo” (Stenhouse, 1984), en un contexto de trabajo cooperativo. Al trabajar con población adulta, el aula taller posibilita partir de problemas vinculados a situaciones concretas, en interrelación

13 Extracto de la entrevista realizada a Mario Orlando. Supervisor de la DINEA en esta etapa.

14 Plan Nacional de Educación de Adultos. “Protagonizar para transformar”. Dirección Nacional de Educación del Adulto. Ministerio de Cultura y Educación. 1990

constante entre los conocimientos previos y los nuevos¹⁵ o revisar el rol docente, buscando reemplazar el trabajo individual por otro que constituya equipos de trabajo integrados por docentes y estudiantes.

En esta etapa los objetivos propuestos desde DINEA para los CENS fueron: que el estudiante adulto adquiera y profundice las actitudes propias para la convivencia democrática en una sociedad pluralista; conozca las tradiciones y la historia nacional y la inserción de Argentina en el contexto mundial, y específicamente en América Latina; adquiera un sentido de responsabilidad ética que le compete, en tanto ciudadano de un sistema democrático representativo; logre las habilidades intelectuales para entender y adaptarse a un entorno natural y cultural en constante transformación; adquiera conciencia de las interrelaciones sociales y de sus deberes y derechos como persona solidaria con sus conciudadanos y semejantes, y respeto hacia las comunidades; valore las posibilidades de realización personal y social que ofrece un sistema democrático; adquiera conocimientos y normas para la preservación de su salud psicofísica y de la de sus semejantes (op cit.: 1984).

Esta propuesta de repensar los objetivos de los CENS y reformular sus planes de estudio se llevó a cabo buscando mecanismos de participación al interior de las instituciones, entre instituciones y con la comunidad educativa. Se instrumentaron jornadas de trabajo con suspensión de actividades dentro de los CENS, en donde toda la comunidad, conformada por directivos, docentes, alumnos, entidades convenientes, ex alumnos, y en algunos casos acompañados por especialistas, debatieron sobre diversos aspectos. En estos encuentros hubo coincidencias en cuanto a la necesidad de modificar los planes de estudio por ser excesivamente teóricos, desactualizados, enciclopedistas y con poca vinculación con el mundo laboral.

Bibliografía

APPLE, M (1985) “*Qué enseñan las escuelas*”. En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (comp). “La enseñanza, su teoría y su práctica”. AKAL. Madrid.

BRUNER, J (1988). “*Desarrollo cognitivo y educación*”. Selección de textos por Jesús Palacios. Ediciones Morata. Madrid.

15 Programa modular de perfeccionamiento y actualización para educadores de adultos. Córdoba -1984

BOURDIEU, P; CHAMBODERON, J,C; PASSERON,J,C (1972). “*El oficio del sociólogo, Presupuestos epistemológicos*”. Siglo XXI. Buenos Aires.

BRIGGS, A Y MICHAUD, G (1979). “*Interdisciplinarietà. Problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades*”. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. México.

CANCLINI, N,G (1995). “*Ideología, cultura y poder*”. Cursos y conferencias. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Secretaria de extensión universitaria.

CANEVARI, M,S (2010). “*Una mirada histórica de la educación secundaria de adultos*”. Mimeo.

CALCAGNO, E (1989). “*El pensamiento económico latinoamericano: estructuralistas, liberales y socialistas*”. Instituto de Cooperación Iberoamericana. Ediciones de Cultura hispánica. Madrid.

CHEVALLARD, Y. (1980). “*The didactics of mathematics: its problematic and related research*” . *Recherches en Didactiques des Mathématiques*.

CHEVALLARD, Y. (1991). “*La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*”. Aique. Buenos Aires.

CINCECYT.(1986). “*El peronismo participa del congreso pedagógico*” Editora del Sur.

EDWARDS, D Y MERCER, N (1988). “*El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*”. Paidós. Barcelona.

FREIRE. P (1969). “*Educación como práctica de la libertad*”. Siglo XXI editores. Buenos Aires.

FOLLARI, R (1980). “*Interdisciplinarietà, los autores de la ideología*”. México. UAM-A.

KUSCH, R (1966). *“Indios, porteños y dioses”*. Stilcograf. Buenos Aires.

MINISTERIO DE ECONOMÍA, PROVINCIA DE BS. AS, (2012). Datos de la Provincia de Bs. As. [www.ec.gba.gov.ar/Datos%20de%20la%20PBA%20\(02-07-12\).ppt](http://www.ec.gba.gov.ar/Datos%20de%20la%20PBA%20(02-07-12).ppt)

PANSZA, M, G, PEREZ J., PORFIRIO MORAN O. (1987). *“Fundamentación de la didáctica”*. Editorial Gernika. México.

PEREZ GOMEZ, A,I, SACRISTAN, G (1992). *“Comprender y transformar la enseñanza”*. Ediciones Morata. Madrid.

PIAGET, J (1974). *“A dónde va la educación”*. Ed Taide. Barcelona.

PICÓN ESPINOZA, C (1980). *“La educación de adultos en América Latina: el reto de los 80”*. CREFAL. Quinta Erndira, Pátzcuaro, Mich. México.

SALONIA, A (1980). *“La educación hoy. Su inserción en el Proyecto Nacional”*. By Editorial Docencia. Buenos Aires.

SCHÖN, D. A. (1983). *“El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan”*. Barcelona: Paidós.

STENHOUSE, L (1984), *“Investigación y Desarrollo del currículum”*. Ediciones Morata. España.

D’HAINAUT, I (1980). *“La interdisciplinariedad y la integración”*. En *“Programas de estudio y educación permanente”*. UNESCO.

SIRVENT M.T. Y S. LLOSA (1998). *“Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: Análisis de la demanda potencial y efectiva”* Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación; Miño y Dávila ed. - Facultad de Filosofía y Letras UBA; Año VII, N°12. Bs. As.

TORRES SANTOMÉ, J (1987). “*La globalización como forma de organización del currículum*”. En revista de educación N°282. Madrid.

USHER, R,S (1987). “*The place of theory in designing curricula for the continuing education of adult educators*”. *Estudies in the Education of Adults*.

Fuentes documentales

Boletín N° 1 DINEA. 1981.

Boletín SUTEBA: Rama media, técnica y agraria. Mimeo. Bs. As Agosto de 1987.

Cuadernillo “Política Educativa. Lineamientos 1988”. Subsecretaría de educación. Dirección General de Escuelas y Cultura. Pcia. de Buenos Aires.

Decreto N° 2.308/84. Ministerio de Educación y Justicia. Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente.

Decreto N° 4182/ 88. Dirección General de Educación y Cultura. Pcia. de Buenos Aires.

Diseño Curricular de la provincia de Santa Fe para la enseñanza media. MCyE.1986.

Diseño Curricular: Resolución 206/83. DINEA.

Documento de ADEDA (Asociación de Docentes de Educación de Adultos). Encuentros Regionales y Nacionales de Educadores de Adultos. 1986- 1988.

Documento: Segundo encuentro regional ADEDA. Octubre- noviembre 1986.

Documento: Reseña Encuentro Intercens: panel integrado por estudiantes y docentes en el marco de un encuentro organizado por los CENS 100, 119 y 159, en zona norte de la Pcia. de Buenos Aires. Octubre 1985.

Documento: Primer Encuentro Regional de centros educativos de nivel secundario (CENS 100, 119, 159,). Pcia de Buenos Aires. Julio 1984.

Documento: “Hacia una implementación de los Consejos de Escuela. DGCyE-. Pcia de Buenos Aires- 1988.

Documento: “Taller: ¿cómo se inserta la psicología social en un secundario de adultos? DINEA. S/D.

Informe: 4º Conferencia Internacional sobre educación de adultos. París 19-29 de marzo de 1985. Informe final. Unesco.

Informe final: “Primer Encuentro Nacional de Educación de Adultos”. ADEDA Córdoba. 1986.

Informe final del Congreso Pedagógico.1988.

Jornadas de análisis de los contenidos programáticos de historia y geografía en Córdoba. 1987.

Ley N° 23.114/84.

Memoria DINEA 1984-1989. Ministerio de Educación y Justicia.

Ministerio de Educación y justicia. Dirección Nacional de Educación del adulto. “Programas de centros educativos de nivel secundario.” 1987.

Programa modular de perfeccionamiento y actualización para educadores de adultos. Córdoba. 1984.

Programa: Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS). DINEA. 1987.

Programa: “Des-cubriéndonos, hacia una búsqueda de nuestra identidad cultural”

DGEyC. 1990-1991.

Resolución N° 1278/73. DGEyC. Pcia de Buenos Aires.

Resolución N° 926/73. DGEyC. Pcia de Buenos Aires.

Resolución N° 1015/76. DGEyC. Pcia de Buenos Aires.

Resolución N° 90/86. DINEA.

Resolución N° 2362/86. DGEyC. Pcia de Buenos Aires.

Resolución N° 196/89. DGEyC. Pcia Buenos Aires.

Resolución N° 377/90 DGEyC. Pcia de Buenos Aires,

Revista: "Educación y Cultura". N°1. Año 9. 1988. La Plata.

Revista: "Educación y cultura". N° 2 y N° 3. Año 9. 1988. La Plata.

Prof. María Sara Canevari: Profesora Universitaria de Filosofía. Universidad Nacional de Luján. mscanevari@gmail.com.

Lic. Andrea Zilbersztain: Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Ayudante de Primera de la Universidad Nacional de Luján. andrazil@hotmail.com.